

## **Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família / Students engagement in school: relation to perceived rights in the family and perceived family support**

Sónia Abreu

*Instituto de Educação da Universidade  
de Lisboa (Portugal)*

soniagomesabreu@gmail.com

Feliciano Veiga

*Instituto de Educação da Universidade  
de Lisboa (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt

### **Resumo**

Apesar da literatura apontar para a influência que os contextos familiares exercem sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE), verifica-se um vazio na investigação quanto à relação deste construto multidimensional com variáveis familiares. Observada esta lacuna, e considerando o EAE um estado maleável, altamente influenciável pelos contextos familiares, o presente estudo teve como objetivo a análise da relação entre o EAE e variáveis ligadas ao contexto familiar. As variáveis ligadas à família foram as seguintes: perceção de apoio da família e perceção de direitos na família. A amostra do estudo envolveu 685 alunos, distribuídos pelos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, de escolas de diversas zonas do país. No âmbito dos instrumentos utilizados, recorreu-se à “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, à “Escala de Perceção de Apoio da Família”, e à “Children’s Rights Scale”. Os resultados obtidos indicam correlações estatisticamente significativas entre o EAE e as variáveis em estudo, inferindo-se que, quanto maior a perceção de apoio

da família, bem como a perceção de direitos na família, maior o EAE. Os resultados enquadram-se na literatura revista, tendo corroborado os resultados obtidos em anteriores estudos, e sugerem a consideração dos elementos apresentados em futuras investigações e intervenções no campo educativo.

**Palavras-chave:** Envolvimento dos alunos na escola, perceção de apoio da família, perceção de direitos na família.

## Abstract

Although the literature points out the influence of the family context in students engagement in school (SES), there's a lack of studies about the relation of this multidimensional construct with family variables. Observing this and considering that the SES is malleable and highly related to the family context, this study aimed to analyze the relation between SES and variables related to the family context. The variables associated with the family context were: perceived family support and perceived rights in the family. The study was conducted with 685 students from the 6th, 7th, 9th and 10th grades attending schools from various geographical regions of the country. Data collection resorted to the following instruments: “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, “Escala de Perceção de Apoio dos Pais” and “Children's Rights Scale”. The results showed a significant correlation between SES and the studied variables, implying that higher perceived family support as well higher perceived family rights conducts to a higher SES. The results fall within the revised literature, and corroborate the results obtained in previous studies, suggesting the consideration of these variables in future research and interventions in the educational field.

**Keywords:** Students engagement in schools, family, perceived family support, perceived rights in the family.

## 1. Introdução

Os últimos anos têm vindo a ser pautados por um assaz crescimento do interesse sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE). Antevisto e analisado o amplo e multifacetado potencial deste construto - em virtude de se apresentar como um modelo teórico capaz de responder a problemas escolares como o insucesso, o baixo rendimento académico, ou o abandono escolar (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) -, a investigação conta já com um considerável número de estudos neste domínio (Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Veiga, 2011), pese embora a ausência da sua definição e operacionalização de forma unívoca e cabal; fruto da diversidade de perspetivas, metodologias e propósitos que têm vindo a delinear-se em torno deste conceito (Appleton et al., 2008; Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Veiga, 2013). Apesar do trabalho que há ainda a realizar a respeito da conceptualização do construto, com vista à delimitação de uma linha investigacional específica (Eccles & Wang, 2012), o envolvimento tem vindo a ser definido como a energia, física e psicológica, posta em ação na relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade a realizar (Skinner & Pitzer, 2012), implicando o interesse e compromisso ativo do aluno no seu processo de aprendizagem (Furlong & Christenson, 2008; Reschly & Christenson, 2012). Considerando a natureza multidimensional que se lhe associa, o construto surge definido em Veiga (2013, p.442) como a “vivência centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa”. Tratando-se não de um traço inalterável, mas antes de um estado maleável e altamente influenciável por fatores pessoais (motivação, valores, competência e controlo percebido, sistema de crenças) (Wentzel & Wigfield, 2009), bem como por fatores de natureza contextual (família, grupo de amigos e de pares, contextos instrucionais) (Fredricks et al., 2004), importa esclarecer quais as relações passíveis de estabelecer-se entre o envolvimento e as variáveis pessoais e contextuais que se lhe associam, bem como a natureza dessas associações, podendo assim a investigação prestar preciosos contributos no sentido da efetiva promoção do EAE. Tal como tem vindo a ser salientado por anteriores estudos (Bempechat & Shernoff, 2012; Fall & Roberts, 2012; Fan & Chen, 2001; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz, & Punthuna, 2003; Lam et al., 2012; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Simons-Morton &

Chen, 2009), a família desempenha um papel crucial no EAE, justificando-se assim o interesse na problemática em foco. O estudo aqui apresentado, assumindo como *objetivo geral* procurar estabelecer relações entre o EAE e variáveis do contexto familiar específicas, incipientemente abordadas até agora na investigação, deixa-se contextualizar no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE- CED/114362/2009), da autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal, e que conta com o contributo de uma vasta equipa de investigadores e professores universitários do país (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012).

### 1.1 Enquadramento Conceptual

A investigação havida sobre o EAE destaca a influência exercida por variáveis associadas ao contexto familiar dos alunos (Fall & Roberts, 2012; Fan & Chen, 2001; Furlong et al., 2003; Lam et al., 2012; Raftery et al., 2012; Reschly & Christenson, 2012; Simons-Morton & Chen, 2009). Considerando o papel desempenhado pelo apoio das redes sociais dos alunos no seu desenvolvimento e bem-estar (Antunes & Fontaine, 1996, 2005; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b), alguns estudos identificam na família contribuições únicas e específicas nesta matéria (Antunes & Fontaine, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng, Ickes, & Verhofstadt, 2012; Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000; Malecki & Demaray, 2003; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Silva, Morgado, & Maroco, 2012). Possa embora pensar-se que à entrada na adolescência, com a expansão das redes sociais, se associe a diminuição da influência da família (Helsen et al., 2000), estudos sugerem que o apoio desta não deixa de assumir um importante papel na satisfação das necessidades características desta fase desenvolvimental dos jovens, devendo, todavia, equilibrar-se com as suas necessidades de autonomia e de competência (Antunes & Fontaine, 2005; Deci & Ryan, 2000). O apoio da família tem sido conceptualizado como uma das dimensões do construto apoio social, o qual designa o processo de transações estabelecidas entre comportamentos de necessidade e de procura de apoio e a mobilização de recursos de natureza vária por parte de outros significativos (Antunes & Fontaine, 2005; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b). Quanto à família, o apoio prestado pode passar pelo interesse desta na vida escolar dos alunos, pelo encorajamento, suporte afetivo, cuidado, atenção e disponibilização de auxílio face à ocorrência de

dificuldades e problemas, ou ainda pela apreciação positiva das escolhas e traços individuais dos jovens. De acordo com o que é sugerido pela literatura, a avaliação das características objetivas do apoio confunde-se inevitavelmente com a perceção que o indivíduo tem do mesmo (Antunes & Fontaine, 1995). Assim, apesar das perceções corresponderem, na maioria das vezes, ao apoio que na realidade é prestado, o que acaba por efetivamente contar para o indivíduo é a perceção da estima, cuidado, valorização e aceitação incondicional por parte dos outros significativos (Antunes & Fontaine, 1995, 2005; Demaray & Malecki, 2002b). A perceção de apoio da família tem sido consistentemente associada a uma melhor adaptação escolar, elevada autoestima, atitudes positivas face à escola, rendimento escolar e a menos problemas de conduta (Rueger et al., 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011), funcionando como amortecedor de contextos familiares adversos (Veiga, 2009), reforço positivo na realização de tarefas, bem como no sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005). Outros estudos sublinham que, pelo contrário, a fraca perceção de apoio da família encontra-se associada a problemas de natureza afetiva e distress psicológico (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005), ao insucesso escolar (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997), e também a comportamentos disruptivos (Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009). Recolhem-se ainda na investigação conclusões que vão no sentido de identificar na família contribuições únicas e insubstituíveis (Furrer & Skinner, 2003; Wang & Eccles, 2012), observando-se que os jovens, ainda que compensados pelo apoio de outros significativos, como os amigos, quando apresentam uma fraca perceção do apoio da família, reportam mais problemas, quando comparados a outros grupos de contraste (Helsen et al., 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010). Na mesma linha, outros estudos acrescentam que as diferentes redes de apoio (pais, pares e professores) exercem efeitos mais aditivos do que compensatórios sobre o EAE (Wang & Eccles, 2012), observando-se ainda que os pares são mais influentes em áreas como o lazer, enquanto que os pais assumem maior importância no que se refere à escola e às relações interpessoais (Meeus, 1999, cit. por Antunes & Fontaine, 2005). Atendendo à natureza multidimensional do EAE, registam-se estudos que especificam contribuições positivas do apoio da família nas dimensões comportamental (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), cognitiva (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), e afetiva (Annunziata, Hogue, Faw, & Liddle, 2006; Lam et al., 2012; Wang & Eccles, 2012).

Quanto à variável percepção de direitos na família, salienta-se a falta de estudos específicos tanto a respeito dos direitos percebidos pelos jovens, como, sobretudo, da sua relação com o EAE. Não obstante, é possível encontrar na literatura trabalhos que denunciam o interesse neste domínio, reconhecendo-se a sua importância no desenvolvimento psicossocial dos jovens (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013). Se inicialmente as preocupações sociopolíticas pelos direitos dos jovens passavam por assegurar as suas necessidades básicas (Ruck, Abramovitch, & Keating, 1998), a história mais recente é marcada pela inclusão dos direitos à autodeterminação, liberdade de expressão e de participação, “em relação à sua idade e ao seu grau de maturidade”, como postulado pelo artigo 12.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança*. A participação dos jovens nas decisões que os afetam, deixa-se sublinhar como um dos mais importantes princípios deste documento, implicando a necessidade de ampliar a investigação neste domínio, principalmente no que respeita ao conhecimento que os mesmos têm sobre os seus direitos, à importância desses direitos nas suas vidas, ou ainda, às implicações da sua percepção para os níveis de participação, decisão e bem-estar (Ruck & Horn, 2008). A forma como os jovens percebem os seus direitos encontra-se dependente tanto do desenvolvimento e maturação das suas competências cognitivas, como dos contextos que os ativam (Ruck, Peterson-Badali, & Day, 2002). Neste contexto, alguns estudos sugerem que o nível de habilitações literárias dos pais (Flanagan & Tucker, 1999; Sherrod, 2008, cit. por Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013) é condicionante das percepções que os adolescentes têm acerca dos seus direitos. Na mesma linha, encontram-se outros estudos a concluir relações entre os estilos de autoridade dos pais e a percepção de direitos na família (Day, Peterson-Badali, & Shea, 2002; Veiga, 1999), destacando-se o estilo democrático como aquele que melhor operacionaliza esses direitos, em virtude de nele se identificarem atitudes e comportamentos promotores da autodeterminação, do exercício responsável da liberdade e do sentido de justiça (Assor, 2012; Baumrind, 1971; Day et al., 2002; Veiga, 1999). Num estudo com alunos adolescentes, realizado em Portugal no âmbito de uma investigação ao abrigo da UNESCO (Veiga, 1999), observou-se a existência de relações significativas entre as percepções de existência e da importância dos direitos dos jovens e as variáveis: nível de instrução dos pais, apoio dos pais, autoridade parental, coesão familiar, comportamentos violentos na escola e desempenho escolar, com resultados favoráveis para os grupos de pertença a contextos familiares mais positivos. De entre os resultados obtidos, salienta-se a relação encontrada entre a percepção de direitos e o apoio da família, tendo-se esta

variável revelado como a mais significativa, pela relação nela encontrada com todas as dimensões dos direitos psicossociais dos adolescentes. Caberá ainda destacar as conclusões alcançadas por um outro estudo de natureza quase-experimental, através do qual se avaliou as consequências da implementação de um programa de intervenção com o modelo comunicacional eclético em alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade (Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009), e cujos resultados indicaram melhorias na perceção de direitos, com efeitos positivos em aspetos passíveis de serem identificados como indicadores de envolvimento, tais como: clima e atenção na sala de aula; satisfação dos alunos com os professores; sentimento de alegria e de pertença à escola; abertura, reflexão e orientação para as tarefas.

Em suma, a literatura revista aponta para associações do EAE com a perceção de direitos e de apoio da família. Com base nestes pressupostos, procurou o presente estudo avaliar até que ponto estas variáveis se relacionam entre si, possibilitando contributos e a abertura de novas linhas de investigação. Descrevem-se, a seguir, os principais passos metodológicos adotados.

## **2. Metodologia**

No âmbito da metodologia utilizada, especificam-se, de seguida, as questões que orientaram o trabalho aqui apresentado, os sujeitos da amostra, os procedimentos havidos, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

### **2.1 Questões de estudo**

A procura de respostas ao problema de investigação proposto conduziu ao levantamento das seguintes questões de estudo: Q1 – Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio da família?; Q2 – Existirá relação entre o EAE e a perceção de direitos na família?. Tendo por base as questões de estudo descritas, o presente trabalho contou com a amostra e procedimentos que passam a ser especificados.

## 2.2 Sujeitos e Procedimentos

A amostra foi constituída no âmbito do projeto: “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE- CED/114362/2009), a que precedentemente se aludiu, e incluiu 685 sujeitos de ambos os sexos (389 do sexo feminino e 296 do sexo masculino), alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, de escolas de diversas áreas geográficas (litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais, e com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos. A média de idades dos sujeitos da amostra é de 13,82 anos ( $DP=1,916$ ). Após aplicação dos instrumentos seguidamente especificados, nos primeiros quatro meses de 2012, pelos investigadores envolvidos no projeto, foram selecionados os dados considerados relevantes para a problemática em estudo, e posteriormente analisados com o programa SPSS.

## 2.3 Instrumentos

Foram aplicados os instrumentos: “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola” (EAE-E4D); “Escala de Perceção de Apoio da Família” (EPAF), e a “Children’s Rights Scale” (CRS). As três escalas apresentam opções de resposta de 1 a 6, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente em acordo). O primeiro instrumento teve por base estudos anteriores, a revisão da literatura, bem como entrevistas realizadas (Veiga, 2013) e integra quatro dimensões do envolvimento – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, apresentando cinco itens por dimensão. Conforme fundamentado por Veiga (2013), a escala apresenta boas qualidades psicométricas, tendo revelado elevados coeficientes de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) na generalidade dos itens que a constituem, a variarem entre 0.87 e 0.70, com valores mais elevados na dimensão agenciativa. A “Escala de Perceção de Apoio da Família” (EPAF), com origem na escala “Student Engagement Instrument” (SEI) (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006), é constituída por quatro itens, tendo revelado, no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”, coeficientes de consistência interna (índices  $\alpha$ ) de 0.84 nos 6º e 7º anos; 0.86 nos 9º e 10º anos, e 0.85 na amostra total. Por último, para avaliação da perceção dos direitos na família, recorreu-se à aplicação



de alguns itens do instrumento “Children’s Rights Scale” (CRS), de Hart, Zneider e Pavlovic (1996), posteriormente adaptada por Veiga (1999), com organização dos itens da escala em dimensões específicas (autodeterminação, instrução educacional, reconhecimento-estima, relação sócio-emocional, proteção-segurança, e provisão básica). No âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”, foram utilizados os itens mais representativos dessas dimensões, daí resultando uma versão reduzida da escala, que se organiza em seis itens e que revelou coeficientes de consistência interna (índices *alpha*) de 0.78 nos 6º e 7º anos, 0.75 nos 9º e 10º anos, e 0.76 na amostra total.

### 3. Resultados

Procede-se à apresentação dos resultados acerca da relação entre o EAE e as variáveis familiares específicas: percepção de apoio da família e percepção de direitos na família. No Quadro 1, são apresentados os coeficientes de correlação entre os itens que constituem as quatro dimensões do EAE (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa) e os itens da “Escala de Percepção de Apoio da Família” (EPAF). Como se pode observar, os resultados obtidos apresentam correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ;  $p < 0.01$ ) e no sentido esperado, na maioria dos itens do EAE, apontando para a ideia de que a percepção de apoio da família favorece significativamente o envolvimento. Numa perspetiva globalizante, destaca-se a existência de correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.01$ ) entre o item PAFtot (“Percepção de apoio da família, considerando a integração dos quatro itens específicos”) e a esmagadora maioria dos itens do EAE.

**Quadro 1** — Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de apoio da família.

	Itens do EAE	PAF1	PAF2	PAF3	PAF4	PAFtot
DIMENSÃO COGNITIVA	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,192**	,228**	,209**	,224**	,254**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,229**	,217**	,181**	,165**	,238**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,128**	,098*	,105**	,016	,106**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,236**	,253**	,240**	,251**	,292**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,158**	,164**	,139**	,090*	,167**
DIMENSÃO AFETIVA	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,089*	-,104**	-,081*	-,140**	-,122**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,184**	,213**	,129**	,189**	,213**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,190**	,206**	,175**	,186**	,226**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,164**	,194**	,108**	,136**	,181**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,183**	-,206**	-,153**	-,214**	-,224**
DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,111**	-,142**	-,140**	-,228**	-,181**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,111**	-,134**	-,142**	-,206**	-,174**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,127**	-,123**	-,135**	-,207**	-,174**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	-,141**	-,149**	-,182**	-,243**	-,209**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,162**	-,154**	-,117**	-,146**	-,173**

<b>DIMENSÃO AGENCIATIVA</b>	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,145**	,132**	,128**	,173**	,171**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,077*	,080*	,069	,106**	,098*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,124**	,131**	,089*	,157**	,148**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,070	,082*	,081*	,135**	,108**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,080*	,061	,052	-,005	,058

Legenda: \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

PAF1 = “As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”; PAF2 = “Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”; PAF3 = “Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”; PAF4 = “As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis”; PAFtot = “Perceção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”.

No Quadro 2, aparecem os coeficientes de correlação entre os itens do EAE e os itens referentes à perceção de direitos na família. De acordo com os resultados obtidos, verificaram-se, no sentido esperado, correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ;  $p < 0.01$ ), entre a maioria dos itens da “Children’s Rights Scale” e os itens do EAE. Numa perspetiva integradora dos resultados obtidos, destaca-se a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.01$ ) entre o item PDFtot (“Perceção de direitos na família, considerando a integração dos seis itens específicos”) e todos os itens das dimensões que constituem o EAE, podendo assim considerar-se que, quanto maior a perceção de direitos na família, maior o envolvimento.

**Quadro 2** — Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de direitos na família.

	ITENS DO EAE	AD	IE	RE	SE	PS	PB	PDFTOT
DIMENSÃO COGNITIVA	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,190**	,211**	,211**	,138**	,147**	,156**	,255**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,179**	,226**	,223**	,183**	,189**	,173**	,284**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,146**	,166**	,145**	,089*	,114**	,018	,162**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,180**	,195**	,225**	,130**	,098*	,090*	,221**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,123**	,196**	,192**	,140**	,169**	,086*	,217**
DIMENSÃO AFETIVA	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,047	-,096*	-,123**	-,091*	-,153**	-,083*	-,142**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,112**	,158**	,182**	,176**	,160**	,092*	,212**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,134**	,190**	,247**	,198**	,194**	,171**	,273**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,077*	,143**	,204**	,166**	,154**	,115**	,206**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,067	-,160**	-,168**	-,115**	-,149**	-,152**	-,195**

DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,058	-,127**	-,141**	-,074	-,109**	-,071	-,138**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,080*	-,151**	-,178**	-,056	-,138**	-,111**	-,169**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,114**	-,099**	-,137**	-,051	-,138**	-,089*	-,150**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	-,086*	-,136**	-,169**	-,073	-,090*	-,087*	-,152**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,088*	-,148**	-,169**	-,013	-,141**	-,059	-,145**
DIMENSÃO AGENCIATIVA	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,175**	,162**	,187**	,088*	,136**	,105**	,205**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,111**	,151**	,080*	,125**	,076*	,042	,143**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,184**	,147**	,179**	,142**	,138**	,062	,206**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,193**	,158**	,124**	,124**	,073	,081*	,185**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,181**	,119**	,066	,084*	,085*	,060	,147**

Legenda: \*p<0.05; \*\*p<0.01

AD = “Ter influência nas decisões sobre a sua vida” (*autodeterminação*); IE= “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” - (*instrução educacional*); RE= “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”- (*reconhecimento-estima*); SE= “Ter oportunidade de estar com os seus amigos” – (*relação sócio-emocional*); PS= “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” – (*proteção-segurança*); PB= “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros” - (*provisão básica*); PDFtot= “Perceção de direitos na família, considerando a integração dos seis itens específicos”.

## 4. Discussão e conclusões

O trabalho apresentado assentou no pressuposto geral de que o EAE sofre influência de variáveis ligadas ao contexto familiar, especificamente, das variáveis percepção de apoio da família e percepção de direitos na família. Tratando-se de um estudo de natureza correlacional, as informações recolhidas devem, naturalmente, ser encaradas sob uma perspetiva exploratória e não conclusiva. As análises realizadas permitiram evidenciar a relação passível de ser estabelecida entre o EAE e as variáveis estudadas, sustentando a hipótese de que os fatores familiares considerados influenciam o envolvimento dos alunos em todas as dimensões consideradas (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa). Os resultados vão no sentido de estudos algo congêneres, que apontam tanto para a influência e importância do apoio da família (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng et al., 2012; Furrer & Skinner, 2003; Helsen et al., 2000; Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wang & Eccles, 2012), como para os efeitos positivos da percepção de direitos (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009). As evidências recolhidas a respeito da influência do apoio da família, vêm corroborar conclusões avançadas em estudos anteriores, segundo os quais a percepção de apoio da família apresenta efeitos positivos ao nível da adaptação escolar, autoestima, comportamento, rendimento escolar, sentido de competência, entusiasmo e esforço empreendido na realização de tarefas escolares complexas e desafiantes, e atitudes face à escola (Raftery et al., 2012; Rueger et al., 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011), com repercussões positivas nas dimensões comportamental (Fall & Roberts, 2012; Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), cognitiva (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007) e afetiva do EAE (Annunziata et al., 2006; Lam et al., 2012; Wang & Eccles, 2012). Apesar de não se ter encontrado antecedentes na literatura que possibilitem uma sólida interpretação dos resultados obtidos a respeito da dimensão agenciativa, provavelmente devido à sua recente inclusão no construto (Veiga, 2013), não perde pertinência a análise que em torno dos mesmos poderá fazer-se. Assim, parece defensável a ideia de que a percepção de apoio da família - expresso em atitudes e comportamentos de valorização do esforço, interesse pela vida escolar do aluno, disponibilidade, auxílio perante problemas e dificuldades -, exerce efeitos positivos também nesta dimensão, pelo que sugere-se a inclusão destes elementos em futuros projetos de investigação.

Quanto à relação entre o EAE e a variável percepção de direitos na família, os resultados obtidos aproximam-se das ideias adiantadas em estudos prévios (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009), e que vão no sentido de confirmar a importância dos direitos na família para o desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos, promovendo aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos do EAE (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009). Os elementos apresentados no presente estudo permitem ainda pensar que a vivência de direitos psicossociais, como a autodeterminação, a instrução educacional, o reconhecimento e a estima, a proteção e segurança, a provisão básica e a relação socioemocional, poderá contribuir significativamente para a construção positiva da identidade dos jovens, em virtude de possibilitar a satisfação de necessidades básicas de autodeterminação, de competência e de vinculação (Deci & Ryan, 2000). Parece, ainda, poder desenhar-se a ideia de que a percepção de direitos na família assume o papel de ingrediente fundamental para a promoção do EAE, uma vez que a energia necessária para o investimento e compromisso assumidos na relação com a aprendizagem requer o bem-estar físico, psicológico e social dos alunos (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Reeve, 2012).

No que respeita às possíveis implicações do presente estudo, pais, professores e instituições escolares deverão, nos seus esforços de promoção do EAE, congregar-se em torno da reflexão e implementação de programas que promovam o conhecimento e o desenvolvimento de competências nos elementos estudados. Por último, o trabalho apresentado sugere a necessidade de dar continuidade à investigação sobre a relação entre o EAE e variáveis familiares, tais como as que sustentaram este estudo, por forma a alargar a compreensão dos resultados apurados, bem como a investigação que tem vindo a ser realizada neste domínio.

**Nota:**

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação — Área de Especialização em Formação Pessoal e Social - do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2014, sob o título: *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes*, com orientação do segundo autor. Trata-se de um produto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009 — *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção / Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga.

## Referências

- Abreu, S.** (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A.** (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 105-113.
- Antunes, C., & Fontaine, A.M.** (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação do “social support appraisals”. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 115-127.
- Antunes, C., & Fontaine, A.M.** (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Antunes, C. & Fontaine, A.M.** (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise factorial confirmatória da escala social support appraisals. *Paidéia*, 15(32), 355-365.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J.** (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L.** (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Assor, A.** (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
- Baumrind, D.** (1971). *Current patterns of parental authority*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J.** (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Ben-Arieh, A., & Attar-Schwartz, S.** (2013). An Ecological Approach to Children's Rights and Participation: Interrelationships and Correlates of Rights in Different Ecological Systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 94-106.
- Chen, J.J.L.** (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L.** (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64(3), 399-420.
- Day, D.M., Peterson-Badali, M., & Shea, B.** (2002). *Parenting style as a context for the development of adolescents' thinking about rights*. Poster presented at the 9<sup>th</sup> Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA.



- Deci, E.L., & Ryan, R.M.** (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K.** (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K.** (2002b). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K., & Rebus, P.J.** (2005). The relation between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Eccles, J., & Wang, M.T.** (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway?. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Fall, A.M., & Roberts, G.** (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fan, X., & Chen, M.** (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A.** (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: what do children need to flourish?* (pp. 305-324). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.** (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Furlong, M., & Christenson, S.L.** (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S.** (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-114.
- Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factors in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L.** (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Hart, S.N., Zneider, M., & Pavlovic, Z.** (1996). Children's Rights: Cross National Research on Perspectives of Children and their Teachers. In M. John (Ed.), *Children in Charge: The Child Right to a Fair Hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000).** Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Lam, S., Wong, B.P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding Student Engagement with a Contextual Mode. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003).** What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
- Marks, H.M. (2000).** Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Raftery, J.N., Grolnick, W.S., & Flamm, E.S. (2012).** Families as facilitators of student engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). New York: Springer.
- Reeve, J. (2012)** A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012).** Moving From “Context Matters” to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Ruck, M.D., Abramovitch, R., & Keating, D.P. (1998).** Children’s and adolescents’ understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64(2), 404-417.
- Ruck, M.D., & Horn, S.S. (2008).** Charting the landscape of children’s rights. *Journal of Social Issues*, 64, 685-699.
- Ruck, M.D., Peterson-Badali, M., & Day, D.M. (2002).** Adolescents’ and mother’s understanding of children’s rights in the home. *Journal of Research on Adolescence*, 12(3), 373-398.
- Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010).** Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Silva, J.C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012).** The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behaviour. *Psychology*, 3(7), 513-517.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009).** Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2004).** Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.

- Skinner, E.A., & Pitzer, J.R.** (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Veiga, F.H.** (1999). Percepções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de Educação*, 8(2), 187-199.
- Veiga, F.H.** (2001). Students perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F.H.** (2009). Students' Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga, F.H.** (2011). Implementação de um Projecto de Envolvimento dos alunos em escolas Portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero, & J.D. Valdivieso (Orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F.H., & Antunes, J.** (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.
- Veiga, F.H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L.** (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S.** (2012). Social Support Matters: Longitudinal effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wentzel, K.R., & Wigfield, A.** (Eds.) (2009). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Taylor Francis.
- Woolley, M.E., & Bowen, G.L.** (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.
- You, S. & Nguyen, J.T.** (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualisation and mediational model. *Educational Psychology*, 31(5), 547-558.